

PENSANDO O L DO EFL NOME DO AUTOR

Gilmara Nunes de Miranda

RESUMO

É comum verificar que, no Brasil, atingir um nível de satisfação na produção de L2 é algo bastante incomum. Linguistas aplicados e elaboradores de material didático normalmente lidam com esse suposto 'baixo rendimento' desenvolvendo e propondo novos métodos e abordagens de ensino, quando nem sempre é esta a natureza do problema. Pretendemos mostrar, a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que alguns conceitos da Linguística Aplicada, como interlíngua (Selinker, 1972), bilinguismo (Ellis, 1994: 69) e fossilização (Selinker, 1972), precisam ser problematizados, pois formam uma rede impossibilitadora ao alcance de resultados satisfatórios no aprendizado de L2 em ambiente de EFL (English as a Foreign Language/ Inglês como Língua Estrangeira), induzindo-nos a uma referência distorcida do que seria um aprendizado bem sucedido. Somente com o afastamento do falante nativo e a inclusão do Inglês como língua internacional (Crystal, 1995 e outros) como alvo é que poderemos redimensionar as noções de sucesso e de fracasso no ELT (English Language Teaching/ Ensino de Língua Inglesa) em ambiente de EFL. Sessenta informantes foram questionados, aprendizes e educadores, por meio de questionários e entrevistas, com a intenção de extrair como a noção de sucesso e de fracasso se manifestaria em seu discurso, e se a produção do falante nativo apareceria como alvo. Nossa hipótese de que os brasileiros usuários da língua inglesa sentem-se aquém de seu alvo linguístico foi confirmada. Concluímos ser necessário que uma abordagem sociolinguística seja aplicada ao estudo de conceitos da Linguística Aplicada, na formação de professores, inserindo efetivamente o Inglês como língua internacional como alvo e, conseqüentemente, como referencial de sucesso para todos envolvidos neste processo.

Palavras Chave: Sociolinguística; Língua Inglesa; Linguística Aplicada; Formação Docente

Este trabalho teve o objetivo de explorar o que se entende por ser um aprendiz bem-sucedido na aquisição de língua inglesa dentro do contexto brasileiro. Partimos da hipótese de que há uma diferença entre objetivos traçados e resultados alcançados nesse aprendizado, o que gera frustrações principalmente por parte de aprendizes, mas também por parte de instrutores.

Sessenta informantes foram questionados, por meio de questionários e entrevistas, com a intenção de extrair como a noção de sucesso e de fracasso poderia se manifestar no discurso daqueles envolvidos no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

A língua inglesa, por razões político-econômicas, posicionou-se como principal língua de comunicação internacional, tendo sido amplamente disseminada em várias partes do mundo. Por isso, muito tempo e dinheiro vêm sendo investidos no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem desta língua. Apesar disso, no que se refere ao aprendiz brasileiro, parece haver um sentimento constante de frustração quanto aos resultados atingidos. É comum verificar que, apesar de anos de aprendizado, muitas pessoas sentem-se inadequadas ou inseguras quanto à sua produção na língua alvo. Parece que, quando se trata do inglês, os falantes raramente sentem que atingiram um patamar satisfatório no processo de aprendizagem, estando prontos para, simplesmente, usarem a língua. Linguistas aplicados e elaboradores de material didático normalmente lidam com esse suposto 'baixo rendimento' desenvolvendo e propondo novos métodos e abordagens de ensino.

Acreditamos, no entanto, que a própria idéia de ‘fracasso’ esteja ligada a um objetivo idealizado: tornar-se ‘fluente’ ou ‘bilíngue’. Não há uma clara definição de fluência ou bilinguismo que seja consensual, mas aquela pressuposta por aprendizes e instrutores de inglês no Brasil parece bastante inconsistente. Erramos quando alvejamos aquilo que é inatingível, que, neste caso, seria o falar como um nativo da língua.

A questão que se colocava, então, era: Estaríamos influenciados por certos conceitos provenientes da linguística aplicada ao nos avaliarmos ou a nossos alunos como “quase” bem-sucedidos, ou “não exatamente” bilíngues?

Procuramos mostrar neste trabalho que alguns conceitos, particularmente o de fluência/bilinguismo, interlíngua e fossilização precisavam ser reconsiderados e contextualizados, pois eles poderiam nos levar a uma referência distorcida do que seria um aprendizado bem sucedido. Tal distorção poderia ser a causa de disparidades entre objetivos e resultados atingidos no aprendizado de inglês no Brasil, onde essa língua, apesar de sua incontestável importância, ocupa uma posição secundária ou auxiliar, por não ser usada como “segunda língua” ou “língua oficial”.

Assim, tivemos basicamente duas questões para discutirmos em nosso trabalho. A primeira era a equivocada noção de sucesso na aquisição da língua inglesa em países onde ela é usada como língua estrangeira. A segunda dizia respeito a alguns conceitos tradicionais oriundos de teorias de aquisição de segunda língua, que pareciam pressupor uma visão pouco realista (sem base sociolinguística) do aprendizado de língua estrangeira.

Trouxemos para nossa discussão o conceito de Inglês como Língua Internacional. Ao longo do último século a língua inglesa adquiriu o status de código universal de comunicação, que tem sido chamado por muitos linguistas de ‘língua global’, ‘língua mundial’, ‘língua franca do mundo’ e ‘língua universal’ (Crystal, 1995, 1999, 2000; Graddol, 1999; Lopes, 1996; Quirk, 1985; Kachru, 1985, e outros). O termo aqui defendido, principalmente por suas implicações educacionais, é ‘Inglês como Língua Internacional’, que pode ser definido como “o uso do Inglês para fins de comunicação internacional” (Crystal, 1995). Essa definição é especialmente pertinente para nosso contexto, uma vez que ela enfatiza a natureza funcional do inglês. A escolha das palavras ‘uso’ e ‘fins’ reflete adequadamente como e por quê o inglês é, na maioria dos casos, aprendido no Brasil.

Procuramos, ao fim de nosso trabalho, rejeitar a associação que muitas vezes é feita entre a noção de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira e a competência do falante nativo da língua alvo, aproximando-a à conceituação de Inglês como Língua Internacional. Assim, acreditamos, os objetivos para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro tornam-se mais realistas e, portanto, mais eficazes.

Método

Sujeitos

Contamos com a participação de 6 (seis) instituições particulares de ensino de línguas, escolhidas randomicamente, seguindo critérios basicamente de ordem prática, como estarem localizadas dentro da área de visita do pesquisador e aceitação em participar da pesquisa. Essas instituições são voltadas para o ensino de adultos, embora não exclusivamente. Cada uma contribuiu com 2 (dois) informantes na condição de alunos iniciantes, 2 (dois)

informantes na condição de professores e 6 (seis) informantes na condição de alunos avançados ou quase graduados, totalizando 60 (sessenta) informantes.

Como o foco de nossa pesquisa está no produto final do processo institucionalizado de ensino da língua, nosso interesse maior encontrava-se no aluno avançado. Contudo, optamos por incluir contribuições de alunos iniciantes, pois seria mais difícil para os alunos avançados lembrarem como suas referências de sucesso eram quando iniciaram seu aprendizado, e se as mesmas mudaram ao longo de seu contato com a língua alvo na condição de aprendizes. Professores também foram incluídos, com o cuidado de que fossem todos falantes não-nativos da língua alvo, com o objetivo de verificarmos como avaliavam sua produção na condição de “usuários” da língua, além de como avaliavam a produção de seus alunos avançados. Nenhum dos informantes sabia o objetivo da pesquisa ou que base teórica o motivava.

Procedimento

Os questionários.

Após adquirir autorização por parte da direção de cada uma das instituições de ensino, a pesquisadora entrou em contato com professores que tinham acesso a alunos que se enquadrariam na pesquisa. Os próprios professores pediram que seus alunos preenchessem os questionários. Esses mesmos professores foram respondentes à versão de questionário que lhes cabia. Todo esse material foi devolvido à pesquisadora. Uma das informações solicitadas foi “telefone para contato”, para que a pesquisadora pudesse marcar eventual entrevista para futuros e melhores esclarecimentos sobre as respostas obtidas.

O questionário 1, direcionado a alunos iniciantes, continha as seguintes perguntas:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
 2. Por que você estuda inglês?
 3. Com relação ao seu desempenho em inglês, estará satisfeito(a) quando ...
 4. Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?
- () concordaria () não concordaria

O questionário 2, direcionado a alunos avançados ou quase graduados, continha as seguintes perguntas:

1. Quanto tempo falta para você completar o curso?
 2. Você fala inglês fluentemente? Na sua opinião, o que é ser fluente?
 3. Você é bilingüe? Na sua opinião, o que é ser bilingüe?
 4. Há quanto tempo é exposto à língua? Como tem sido essa exposição?
 5. Está satisfeito com o inglês que fala? Como você se sente quando se comunica ou tenta entender um falante nativo? E quando o falante não é nativo?
 6. Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?
- () concordaria () não concordaria

O questionário 3, direcionado a professores cuja experiência profissional incluía o ensino a alunos pré-graduados, continha as seguintes perguntas:

1- Responda sobre você mesmo:

- a) Você fala inglês fluentemente? Na sua opinião, o que é ser fluente?
- b) Você é bilingüe? Na sua opinião, o que é ser bilingüe?
- c) Há quanto tempo é exposto à língua? Como tem sido essa exposição?
- d) Está satisfeito com o inglês que fala? Como você se sente quando se comunica ou tenta entender um falante nativo? E quando o falante não é nativo?

2- Responda sobre seus alunos que estão quase terminando o curso:

- a) Eles falam inglês fluentemente? Por que sim/não?
- b) Qual a sua avaliação da proficiência de seus alunos ao final do curso?

3- Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?

() concordaria () não concordaria

As entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas motivadas por dois critérios: a) o interesse por maiores esclarecimentos e/ou aprofundamento daquilo que foi respondido por meio escrito; b) a concordância por parte do respondente em oferecer tais esclarecimentos. Oito respondentes foram entrevistados: dois professores de inglês e seis alunos em fase de conclusão de curso. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas para efeito de análise de dados.

Análise de dados

A análise que fizemos dos resultados obtidos foi essencialmente qualitativa. Interessantes observações puderam ser feitas. A seguir, comentaremos algumas delas.

A noção de “fluência”, uma das palavras mais utilizadas em associação ao uso do inglês em contexto estrangeiro, provou-se pouco esclarecida, ou pelo menos nada consensual. Entre as 21 (vinte e uma) categorias de respostas obtidas sobre o que se entende por ser fluente, as mais freqüentes foram: “se comunicar bem”, “se expressar com mínimo de hesitação”, “saber usar a estrutura da língua”, “dominar vocabulário”, “saber falar de assuntos variados, em diferentes situações”, “falar sem cometer erros”, e “falar com facilidade”. Quando perguntados se são fluentes, todos os professores responderam que sim, e mais da metade dos alunos pré-graduados responderam que não. Um detalhe que pode ser relevante é que todos os professores têm mais de 10 (dez) anos de contato com a língua, podendo chegar a 30 (trinta) anos, enquanto que a maioria dos alunos avançados têm entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de contato com a língua.

Quanto a serem ou não bilíngües, novamente todos os professores responderam que sim. Devo ressaltar que esse resultado veio de encontro a um estudo piloto feito informalmente com vários colegas de área, quando a maioria disse não se considerar bilíngüe, por uma razão ou outra, o que indica que a presente pesquisa terá como limitação o receio de se expor, principalmente por parte dos professores, quando lidando formalmente com outro profissional de ensino. Entre os alunos avançados, por sua vez, metade respondeu que não se considera bilíngüe, o que prova que alguns se consideram fluentes, mas não bilíngües.

Com relação a sua satisfação quanto ao próprio desempenho na língua inglesa, 1 (um) professor revelou não estar satisfeito e outros 2 (dois) disseram estar “parcialmente satisfeitos”, outro fato interessante quando verificamos que esses mesmos se consideram fluentes e bilíngües. Sobre seus alunos avançados, embora não se revelem insatisfeitos, somente 4 (quatro) se revelaram de fato satisfeitos. A satisfação por parte dos alunos avançados ainda será agrupada, mas poderia adiantar que em geral a satisfação é parcial, pois é recorrente a menção de que precisam melhorar.

O suposto hiato entre objetivos iniciais e resultados obtidos não pôde ser confirmado porque os alunos iniciantes, talvez por ainda não dominarem uma metalinguagem, enxergam o final de seu processo de aprendizagem de formas bastante variadas. Revelaram que estarão satisfeitos quando “estiver falando, entendendo e escrevendo bem”, “viajar e tiver condições de conversar com fluência”, “acabar o curso”, “tiver domínio total da língua, seja na escrita e na fala”, “obtiver conceito satisfatório para ingresso em uma universidade norte-americana”, “interpretar textos técnicos em inglês sem dificuldades”, “conseguir conversar naturalmente com uma pessoa estrangeira”, “me formar”, etc.. O que pôde ser confirmado, contudo, foi que os objetivos parecem mudar ao longo do processo de aquisição de língua estrangeira.

As noções de fluência e bilinguismo apresentaram oscilações entre representarem a mesma coisa ou não, onde, sempre que diferenças eram apontadas, a primeira estaria inserida na outra. Em outras palavras, ser fluente não seria necessariamente ser bilíngue, mas o contrário seria verdadeiro.

Mostramos como alguns itens do embasamento teórico de professores de língua inglesa estão sociolinguisticamente deslocados. Tal embasamento conduz o professor a crenças que são inconscientemente passadas para os alunos. Assim, o aluno que tem o falante nativo como referencial de sucesso em um contexto absolutamente estrangeiro, também está sociolinguisticamente deslocado, sem saber disso ou por que.

Conclusão

Ao concluir o proposto trabalho buscamos mostrar que a noção de Inglês como Língua Internacional oferece um linha racional mais condizente com a realidade do aprendiz de EFL, ajudando-o a tornar-se um bilíngue bem sucedido, além de um indivíduo intercultural, pela tomada de consciência. Acreditamos que tais mudanças nas práticas de ensino de língua possam evitar frustrações ao final do programa de aprendizagem e afirmar a integridade pessoal e nacional. Portanto, trouxemos a importância das discussões envolvendo o Inglês com Língua Internacional para o contexto brasileiro.